

LÓPEZ PÉREZ, M. V. (2007): “La lengua de instrucción (LI): aproximación teórica y perspectivas de análisis en el marco de la enseñanza del español/ L2”. En *Revista española de lingüística aplicada*, Vol. 20, 2007, págs. 85-104. ISSN 0213-2028

LA LENGUA DE INSTRUCCIÓN (LI): APROXIMACIÓN TEÓRICA Y PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS EN EL MARCO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL/L2

M^a VICTORIA LÓPEZ PÉREZ
Universidad Pública de Navarra

RESUMEN: Por lengua de instrucción (LI) entendemos la realización lingüística de los usos comunicativos propios del ámbito escolar, aquellos que se identifican con la transmisión de los contenidos curriculares. Tradicionalmente la LI ha sido estudiada, como registro o como discurso, desde diferentes disciplinas (Etnografía de la comunicación, Didáctica de las diferentes materias, etc.), la mayoría de las veces con fines pedagógicos. Lo que nos lleva en esta ocasión a acercarnos a esta modalidad lingüística es el protagonismo que adquiere como objetivo de aprendizaje en la enseñanza del español como L2 en contextos escolares: posibilita el desarrollo de la competencia académica de los estudiantes.

Comenzamos nuestro trabajo por cuestiones terminológicas, llevamos a cabo una aproximación teórica a la LI a la que caracterizamos como variedad lingüística funcional y terminamos señalando vías de investigación que sirvan de guía a los planteamientos didácticos en el marco de la modalidad de enseñanza señalada.

PALABRAS CLAVE: lengua de instrucción, contenidos curriculares, caracterización lingüística, competencia académica, español como segunda lengua, materias escolares

ABSTRACT: We understand language of instruction (LI) as the linguistic realization of the communicative uses in the school context, whose goal is the transmission of the curricular contents. Traditionally, the language of instruction has been studied, as a register or as a discourse, from different disciplines (Ethnography of communication, Subject didactics, etc.), mainly for pedagogical purposes. The reason why we intend a new characterization to this register is the role it plays as a learning objective in the teaching of Spanish as a second language in school contexts: it contributes to the development of the students' academic competence.

Our paper starts discussing terminological issues; it continues with a theoretical approach to the LI as a linguistic and functional register, and it finishes pointing out ways of research to guide the teaching practice within the Spanish as a second language teaching framework.

KEY WORDS: language of instruction (LI), curricular contents, linguistic characterization, academic competence, Spanish as a second language, school subjects

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del español como lengua segunda (E/L2) persigue unas metas comunicativas destinadas a paliar las necesidades de los alumnos inmigrantes en los diferentes ámbitos de actuación en los que han de participar, principalmente el social y el escolar. En este último, los alumnos se ven expuestos a una comunicación especializada relacionada con usos propios de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas escolares. La realización lingüística de estos usos es lo que se viene llamando *lengua de instrucción (LI)*. La importancia de esta modalidad lingüística radica en que sirve

de expresión a los contenidos curriculares, de ahí que su aprendizaje posibilita la competencia académica de los estudiantes. En otras palabras, del desarrollo de esta competencia depende en parte el éxito o el fracaso de los escolares y uno de los medios para conseguirla es el dominio de la lengua de instrucción. Y si para todos los alumnos, nativos o no, su aprendizaje supone un reto, para los alumnos inmigrantes representa uno de los mayores escollos a los que se enfrentan en su escolarización, según testimonios tanto de los profesores (cfr. Defensor del Pueblo 2003: vol. II, 239) como de las familias de estos alumnos¹.

Dada la dificultad que supone para el conjunto de los escolares el dominio de la lengua de instrucción, no es de extrañar que tradicionalmente haya sido objeto de atención por parte de aquellas disciplinas que se ocupan de los procesos educativos a partir de los discursos didácticos que tienen lugar en las aulas. Las disciplinas lingüísticas, sin embargo, no han mostrado el mismo interés por ella, ni en su vertiente teórica ni en su vertiente aplicada. Esta es la razón por la que nos ha parecido oportuno abordar la caracterización teórica de la LI, en la idea de que un mejor conocimiento de sus principales rasgos nos ayudará a entender cómo funciona, y dará pie para extraer conclusiones potencialmente aplicables a la enseñanza del español como L2.

Nuestro trabajo comienza con unas líneas dedicadas a la aclaración del concepto lengua de instrucción y a las diferentes denominaciones que recibe (§ 2). A continuación se recogen aportaciones que distintas disciplinas han realizado para su comprensión como discurso didáctico (§ 3). En el § 4 razonamos la idea de considerar la lengua de instrucción como registro idiomático. Así, la situamos junto a las denominadas lenguas de especialidad y proponemos su estudio, cuando de objeto de enseñanza se trate, en el mismo campo epistemológico que estas: la enseñanza con fines específicos y, en concreto, con fines académicos. Terminamos el artículo señalando posibles vías de investigación de la LI con fines didácticos (§ 5).

2. PRECISIÓN TERMINOLÓGICA²

Se encuentran diferentes términos para la ‘expresión lingüística de los usos comunicativos que tienen que ver con la actividad de enseñanza y aprendizaje de las materias escolares’: *lengua escolar*, *lengua de escolarización*, *lengua de la enseñanza*, *lengua de instrucción* y *lengua académica*. Todos ellos hacen mención al ámbito en que se desarrolla la comunicación o al fin del intercambio comunicativo. Frente a otros casos donde la lengua constituye el propio objeto de aprendizaje –por ejemplo, enseñanza de la lengua como L1 o LE con fines generales–, en la transmisión de los conocimientos de las materias del currículo la lengua adquiere un papel instrumental, como mediadora o vehículo de aquellos. De ahí que se haya dado en llamarla también *lengua vehicular* y se hable, consecuentemente, de los “usos vehiculares” de la lengua³.

De todas las denominaciones reseñadas, la que parece más afianzada en obras de investigación del ámbito español es la de *lengua de instrucción*. La encontramos en autores como Vila (1987) y en obras de referencia como *Conceptos clave en Didáctica de la lengua y la literatura*, coordinada por A. Mendoza Fillola (1998: 267). En esta última se la define de esta manera: “lengua usada en la escuela como instrumento para la enseñanza-aprendizaje de los saberes” y, a continuación, se apostilla: “también recibe el nombre de **lengua vehicular**, **lengua primera** o **lengua principal** de la escuela (en una educación en dos lenguas, la L2 de la escuela también es lengua de instrucción)”⁴.

Los términos *discurso académico* y *lengua académica* para el mismo concepto, más cercanos al anglosajón *academic language*, están también presentes en la bibliografía especializada. Battaner (1997) y Trujillo Sáez (2002), por ejemplo, los emplean⁵. A pesar de

estos casos, creemos que en general puede decirse que en el ámbito de la educación en España, el adjetivo *académico/a* se entiende relacionado con estudios superiores universitarios. Con este sentido aparece en la obra de carácter práctico sobre los géneros escritos en la universidad titulada *El discurso académico escrito*, de Vázquez *et al.* (2002). Este hecho, junto con el mayor arraigo de *lengua de instrucción* en trabajos de investigación españoles nos lleva a preferirlo al de *lengua académica*. En ello coincidimos con autores como Pastor Cesteros (2006) y Hernández y Villalba (2004: 56). A estos últimos debemos en gran medida la consolidación del término, por su intensa dedicación al español como L2 reflejada en una abundante obra. Como ellos circunscribimos también esta denominación a los usos de la lengua relacionados con la transmisión de los saberes en niveles escolares, en concreto, a los correspondientes a las etapas Primaria y Secundaria que componen la Enseñanza Obligatoria de nuestro actual sistema educativo. Somos conscientes, no obstante, de que la distinción realizada entre *lengua de instrucción* y *lengua académica* puede presentar objeciones, ya que no se basa en criterios lingüísticos, esto es, los relativos al código o a la función que la lengua realiza.

3. LA LENGUA DE INSTRUCCIÓN COMO DISCURSO DIDÁCTICO

Las definiciones de la lengua de instrucción que acabamos de anotar destacan su función transmisora de los conocimientos en la enseñanza. De ahí que se la caracterice como *discurso transaccional* (Battaner 1997: 27; Ruiz Bikandi 2000: 179) es decir, portadora de información, en este caso de los contenidos de las materias⁶.

Efectivamente, al mismo tiempo que sistema de comunicación en la escuela y en las aulas, la lengua sirve para la expresión de los contenidos y para el proceso de aprendizaje, tal como indica Gómez Alemany (2000: 24): “el lenguaje verbal constituye uno de los principales instrumentos culturales objeto de apropiación y de aprendizaje progresivo; su dominio es el objetivo de la educación en general y el objetivo clave de la escolaridad porque posibilita la comunicación, la expresión y el aprendizaje”⁷.

El reconocimiento del papel que el lenguaje tiene en el aprendizaje, puesto de relieve por las teorías socioculturales y constructivistas de la enseñanza, ha motivado consecuentemente el interés de disciplinas pedagógicas por su estudio. Según estas teorías el lenguaje contribuye a la formación de los conocimientos a través de la verbalización. También en palabras del autor anterior (*ibid.*: 22) “el lenguaje, justamente, permite construir y reestructurar el conocimiento organizándolo en esquemas de conocimiento elaborados alrededor de temas concretos”.

Al mismo tiempo, el lenguaje actúa como intermediario de las articulaciones cognitivas entre docentes y alumnos en un proceso de comunicación en el que se realiza una negociación de significados, a partir de los cuales se construyen los conocimientos (Galagowsky *et al.* 1998: 317). Desde esta perspectiva, hay ciertas vías de investigación que analizan la estructura y dinámica de la comunicación didáctica en el aula. En relación con ellas podemos citar trabajos de corte etnográfico, como los de Castellote (1995) o De Longhi (2000) sobre los discursos del profesor y del alumno en su contribución conjunta a la formación de los saberes.

Dentro también de la investigación educativa y centrados en el lenguaje, son interesantes estudios como los de Galagowsky y Muñoz (2002), que analizan los contenidos de las diferentes disciplinas desde el punto de vista de su transformación de discurso científico erudito a discurso científico escolarizado. Por *discurso científico* se entiende aquel que recoge los contenidos científicos o las prácticas discursivas sociales en la forma en la que se presentan en el ámbito investigador entre especialistas. Estos contenidos no se traspasan

directamente a la enseñanza, sino que sufren ciertas modificaciones –reformulaciones en la expresión lingüística– para convertirlos en aptos para ser enseñados. Nos estamos refiriendo a lo que se denomina *transposición didáctica*, proceso por el cual los saberes científicos pasan a ser contenidos de enseñanza-aprendizaje (Álvarez Angulo 1997: 450-451).

En el campo de la Didáctica, y basado igualmente en las mismas teorías cognitivo-constructivistas y socio-culturales del aprendizaje, hay que mencionar asimismo un interesante trabajo de Jorba *et al.* (2000) en el que se presenta una propuesta para incrementar las habilidades comunicativas de los alumnos, es decir, para que mejoren la expresión y comprensión de los contenidos de las materias del currículo. Esta propuesta relaciona las habilidades cognitivo-lingüísticas (analizar, sintetizar, deducir etc.) que se activan en la práctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje con las bases textuales (descriptiva, explicativa, etc). En palabras de Jorba (*ibid.*: 30): “se trata de trabajar desde cada área curricular habilidades que están en la base de operaciones cognitivas que se producen constantemente en la actividad de aprendizaje y de estudio.”

También con fines didácticos Villalba (2003) se ha ocupado de analizar el papel que desempeña el conocimiento de la estructura discursiva en la comprensión del discurso expositivo del profesor por parte de estudiantes nativos y no nativos (con español como L2)⁸. El *discurso expositivo* consiste en la explicación de los temas por el profesor o por el alumno, y se opone al *discurso interactivo* en el que participan los dos conjuntamente (Eurin y Henao 1992 *apud* Blanco Canales 1998: 167). La distinción entre estos tipos de discurso se basa, por lo tanto, en las operaciones discursivas predominantes en cada uno de ellos y ambos forman parte del *discurso didáctico* que engloba todo tipo de actividades de instrucción⁹. El interés del trabajo de Villalba radica no solo en la aportación que pueda hacer al conocimiento de la lengua de instrucción, en concreto en la descripción de sus mecanismos discursivos, sino a lo que pueda resultar de utilidad para su aplicación en la enseñanza del español como segunda lengua. Enfocados también a este campo están los estudios en el ámbito de la Lingüística aplicada sobre el léxico de la lengua de instrucción de López Pérez (2005; 2007 b, en prensa) en los que se aborda la descripción y selección de voces para su tratamiento curricular.

El discurso expositivo-explicativo escrito también ha sido objeto de investigación: Álvarez Angulo (1996) eligió textos de manuales escolares de diferentes disciplinas como representantes de este, para realizar un estudio sobre su organización y sus características lingüístico-textuales. Las materias elegidas fueron Matemáticas y Conocimiento del Medio (Naturales y Sociales) de los cursos 4º, 6º, y 8º de la antigua EGB correspondientes a 4º, 6º de Primaria y 2º de la ESO en el actual sistema educativo.

En fin, otros trabajos se han ocupado de caracterizar los diferentes géneros discursivos propios de la enseñanza. Battaner (1997), por ejemplo, ha analizado el examen escrito según cuatro criterios: a) la situación de la comunicación y el objetivo pragmático, b) las secuencias discursivas de los componentes del texto, c) el valor que toman los significados en el texto y d) la tradición lingüística y retórica que domina en cada disciplina. La autora realizó su estudio a partir de muestras de exámenes de los alumnos de un curso de Bachillerato.

A través de este repaso breve, que no pretende, desde luego, ser exhaustivo, de las actuales vías de investigación, observamos cómo las distintas disciplinas (Análisis del Discurso, Lingüística textual, Didáctica, etc.) se han aproximado a la interpretación de todos aquellos usos lingüísticos relacionados con las situaciones de aprendizaje de los contenidos curriculares en las aulas, los que constituyen el discurso didáctico o lengua de instrucción. Estas situaciones de aprendizaje son muy variadas, como puede entenderse, y también son diversos sus actantes, pues participan en ellas profesores, alumnos y materiales escolares. Esta misma variedad es la que ha provocado que los estudios mencionados se centren, o bien

en las producciones verbales de cada uno de los participantes, o en la interacción que se da entre ellos, a saber:

- intervenciones orales o escritas de los profesores cuando explican los contenidos de las lecciones a los alumnos, realizan correcciones por escrito, etc.
- intervenciones orales o escritas de los alumnos: presentación de un proyecto o exámenes escritos, etc.
- lengua de los libros de texto y materiales didácticos (audio y vídeo)
- intercambios verbales entre profesores y alumnos o entre alumnos cuando realizan, por ejemplo, conjuntamente una determinada actividad didáctica. A este respecto, nos parece interesante reproducir las palabras del documento *Le français langue seconde* que nos dan una idea de las competencias necesarias por parte de los alumnos para participar en estos intercambios:

Les situations d'apprentissage deviennent ainsi des situations productrices de discours donnant lieu à des comportements langagiers spécifiques, avec de nombreux échanges dialogués autour d'un objet de savoir qui va être construit progressivement dans la classe. Tout cela suppose que les élèves sachent construire linguistiquement cet objet de savoir, commenter leur démarche, demander des précisions et des explications, comprendre les consignes et les questions du professeur; la compétence métadiscursive et métacognitive sollicitée met en jeu un matériel langagier complexe. C'est la prise en compte de ces différentes dimensions que définit un apprentissage du français comme langue de scolarisation (Centre National de Documentation Pédagogique 2000: 12).

Otra vía de investigación es la que, en relación con las producciones verbales, en concreto con su origen, nos abre LLobera (1995) cuando establece la distinción entre dos tipos de discursos en el aula: el *discurso aportado* y el *discurso generado*. El primero parte principalmente del profesor: los libros de texto, los materiales y su propio discurso expositivo. En el segundo, que correspondería al último punto de los anteriormente mencionados, participan profesor y alumnos, y se genera colectivamente a partir de la realización conjunta de las actividades didácticas. Grandcolas (1980 *apud* Cambra 1998: 233) coincide en parte con LLobera cuando menciona el *discurso previsto*, el planeado por el profesor, frente al *discurso imprevisto*, aquel que se produce de forma espontánea en las conversaciones entre profesores y alumnos sobre los temas de las materias.

4. LA LENGUA DE INSTRUCCIÓN, ¿LENGUA ESPECIALIZADA?

El hecho de que la lengua de instrucción sea fruto de una comunicación especializada –como se señalaba en la introducción– y de que se encuentre dividida en áreas de conocimiento –las diferentes asignaturas– la acercan a las llamadas *lenguas de especialidad*, *lenguas especiales* o *lenguajes especializados*¹⁰. Efectivamente, estas características coinciden con dos de los criterios que se tienen en cuenta a la hora de delimitar el concepto al que se refieren tales denominaciones: la especialización temática y función comunicativa¹¹.

Christ se basa en los aspectos mencionados para afirmar que la LI constituye un verdadero discurso específico y como tal la trata para realizar sus propuestas didácticas como L2: paralelamente al desarrollo del concepto de lengua específico en las investigaciones lingüísticas universitarias, en la enseñanza secundaria se ha manifestado con más y más claridad que el lenguaje específico de la disciplina es más que una terminología y más que el léxico: es un discurso específico (Christ 1996: 59). La autora alemana habla

además de otros rasgos compartidos por las lenguas de especialidad y la LI (*ibid.*: 61). Entre ellos las operaciones intelectuales típicas del trabajo científico y de profesiones que se refieren a él y las realizadas en el aprendizaje de las materias: describir objetos, procesos, comparar y sacar conclusiones, etc. Para Chamot y O'Malley (1994: 41) son precisamente estas operaciones, a las que se refieren como *language functions*, las que identifican la lengua de instrucción.

Otros criterios, sin embargo, alejan a la LI de tal consideración: la especialización de los usuarios y el ámbito profesional en el que se emplea. En este sentido, el campo de aplicación de las lenguas de especialidad está normalmente restringido a la comunicación entre expertos, es decir, a los usos profesionales o académicos –de hecho, se las conoce también como *lenguas profesionales* o *académicas*–¹². Alcaraz y Hughes explican la inclusión de los usos académicos en las lenguas de especialidad por la relación estrecha y complementaria de los dos ámbitos:

Antes de haber sido utilizadas [...] en cada ambiente profesional, fueron enseñadas y aprendidas en la Universidad, institución en la que se perciben dos movimientos epistemológicos complementarios: el flujo de información hacia las profesiones y el reflujó proveniente de ellas (Alcaraz y Hughes 2002: 15).

No obstante, encontramos que los criterios manejados a la hora de definir las lenguas de especialidad –la temática, factores de situación, los usuarios y propósito del acto comunicativo–¹³, pueden tomarse en un sentido amplio y, de la misma manera, pueden admitir grados. Cabré (1993: 144), por ejemplo, teniendo en cuenta los tres últimos criterios señala tres grados de especialización que van desde los lenguajes marcadamente especializados como la física o química a los menos especializados que se situarían en la frontera de la lengua común, como el de la peluquería o el de los deportes. Moreno Fernández (1999: 7), por su parte, menciona una clasificación según el grado de abstracción del lenguaje, la artificiosidad, la sintaxis y los participantes de la comunicación especializada. De menor a mayor grado de abstracción en los planos mencionados dicho autor cita los lenguajes profesionales, los lenguajes técnicos, los lenguajes científicos y los lenguajes simbólicos. Asimismo, Cabré (*op. cit.*: 138) señala cómo algunos lingüistas admiten diferentes niveles de actualización en cada lenguaje de especialidad que oscilan entre la comunicación entre especialistas y, en el otro extremo, las comunicaciones de carácter divulgativo. Resulta ilustrativa a este respecto la tipología de los discursos científicos escritos que realiza Loffler-Laurian (1983), que tiene en cuenta, además de las características del emisor y el receptor, el proceso de comunicación y la naturaleza del soporte del lenguaje¹⁴:

+ ESPECIALIZADO —————> - ESPECIALIZADO

	Discurso científico especializado	Discurso científico de semi-divulgación	Discurso científico de divulgación
EMISOR	- investigador, científico - técnico (eventualmente)	- investigador, científico - periodista	- periodista
MENSAJE	- revistas especializadas	- revistas que tratan múltiples aspectos	- revistas que tratan múltiples aspectos
RECEPTOR	- investigador, científico - técnico (eventualmente)	- individuos con formación universitaria	- gran público

Junto a estos tres discursos la autora presenta el **discurso pedagógico**. En él, como cabe suponer, el emisor es el docente y el mensaje se materializa en los manuales de enseñanza del dominio científico correspondiente. En cuanto a los receptores, distingue dos niveles de discurso: el pedagógico orientado a estudiantes universitarios o en vías de especialización y el pedagógico desplegado en niveles inferiores preuniversitarios –en *lycées* y *collèges*– (*ibid.*: 11). La lingüista francesa equipara este último al discurso de divulgación argumentando que el emisor, a diferencia de lo que ocurre en el discurso pedagógico universitario, no presupone en los estudiantes unos conocimientos previos sobre los temas, y que la lectura de los textos se realiza con la mediación del profesor.

Coincidiendo con Loffler-Laurian, Gutiérrez Rodilla (1998: 319) presenta juntos los discursos de divulgación y el pedagógico –al que denomina *didáctico*–, en virtud de la función vulgarizadora de los conocimientos científicos que ambos realizan. La autora española alude a la transposición didáctica que experimentan los discursos científicos para ajustarse a las características de los receptores, bien sea al público general o en la enseñanza, concepto al que aludíamos en el epígrafe anterior. Según nos explica (*ibid.*: 322) el proceso de reformulaciones de la transposición didáctica “se desarrolla en una doble dirección: en la del contenido y los conceptos que se manejan y, por otra, en los mecanismos formales que se utilizan para su redacción y representación”. Como ejemplos de estas adaptaciones en el plano lingüístico Gutiérrez Rodilla (*ibid.*: 331) menciona la redundancia, las sustituciones de términos por palabras del lenguaje corriente, las explicaciones analógicas o comparativas y metafóricas, las personificaciones, etc.; todos ellos con una función claramente didáctica.

Lo anterior nos lleva a pensar que en la escuela el discurso didáctico sufre un proceso de reformulación, conceptual y lingüística, que es más simple conforme se desciende de nivel educativo para adecuarse al nivel de conocimientos y capacidades cognitivas de los alumnos¹⁵. Precisamente de este proceso se han ocupado algunos estudios que normalmente se han centrado en el plano de los conceptos, como mencionábamos en el epígrafe anterior. Sería de gran utilidad para la enseñanza de la lengua de instrucción en los programas de E/ L2 llevar a cabo investigaciones que incidan concretamente en aspectos lingüísticos como las reformulaciones, los mecanismos de definición, recursos de sustitución de los tecnicismos, etc.

Hasta ahora hemos venido manejando criterios de tipo contextual, principalmente pragmático, para demostrar la adhesión de la LI al grupo de las consideradas lenguas de especialidad. Para algunos, como Gutiérrez Rodilla (*ibid.*: 19) son precisamente estos los que distinguen la lengua de especialidad de la común. Sin embargo, no podemos dejar de lado los criterios lingüísticos que buscan lo distintivo en el plano de la expresión. Braun (1998: 17) refiriéndose al francés como LI señala: “*cette langue d’enseignement est une langue spécifique qui possède des caractéristiques propres*”. El lingüista canadiense Cummins (2002: 84) alude también a las peculiaridades lingüísticas de la LI, esta vez refiriéndose al inglés, y la define como *registro*: “conjunto de características del habla o la escritura típico de cierto tipo de actividad lingüística o de un grupo determinado cuando participa en ella”¹⁶.

Es preciso aclarar que lengua de especialidad y registro son equivalentes en este caso. Como nos recuerda Moreno Fernández (1998: 94, nota 28) hay dos tipos de acepciones del término *registro* en Sociolingüística¹⁷. La primera, de uso más frecuente en la tradición lingüística anglosajona, se refiere a lengua de un grupo profesional (equivalente a jerga o tecnolecto), tal como apreciamos en la definición de Cummins. La segunda, asentada en el ámbito hispánico, corresponde a estilo de lengua o variedad diafásica, como tendremos ocasión de ver en el epígrafe siguiente.

Centrándonos en la primera acepción, las lenguas de especialidad o registros se consideran como tales por la coincidencia de ciertos rasgos lingüísticos. Alcaraz y Hughes (2002: 42, nota 3) refiriéndose a un registro cualquiera apuntan: “esta variedad es, en

principio, un subconjunto de rasgos léxicos y gramaticales que, por repetirse con frecuencia y regularidad, le confieren cierto aire de unidad diferenciada”.

Otras definiciones, como la de Henríquez Salido y De Paula Pombar son más concretas al mencionar elementos diferenciadores:

la lengua especializada dispone, por una parte de los medios lingüísticos de la lengua común –aunque haga uso de ellos con una frecuencia peculiar– y, por otra, de medios lingüísticos (terminología especializada) que la lengua común no utiliza, o utiliza con rara frecuencia o con ciertas restricciones (Henríquez Salido y De Paula Pombar 1998: 21).

La escasez de estudios sobre la lengua de instrucción en español nos impide saber en qué medida reúne una serie de rasgos distintivos que la alejan de la lengua común, uno de los cuales podría ser, por ejemplo, el grado de terminologización de las voces¹⁸. En este sentido, teniendo en cuenta que engloba los distintos tramos de la enseñanza reglada, hallaríamos en ella diferentes grados precisamente por el proceso de transposición didáctica al que se ve sometida. Por otra parte, también entre los vocabularios de las diferentes asignaturas se pueden presentar niveles de especificidad en las voces por la variedad temática de estas: a las materias del área de ciencias normalmente se les atribuye un “lenguaje más especializado”, en palabras de Caamaño *et al.* (2003).

Por último, en nuestro empeño en caracterizar la LI, hemos de apuntar un aspecto más en la que esta coincide con las lenguas de especialidad: su utilización frecuente de otros sistemas de signos no lingüísticos. Gutiérrez Rodilla, en su libro sobre el lenguaje científico, resume la siguiente clasificación de estos sistemas basada en las distintas oposiciones que se dan entre los signos¹⁹:

1. NO LINEARES: tridimensionales (modelos, maquetas...), bidimensionales o planares (diapositivas, dibujos, planos, esquemas, diagramas, ciertas fórmulas y expresiones arborescentes de los lenguajes simbólicos...)

LINEARES en el sentido lingüístico: los elementos de la lengua

2. ICÓNICOS (reconocibles por su parecido en el referente): diapositivas, esquemas ...

NO ICÓNICOS (que no se parecen al referente): unidades léxicas de la lengua, cifras, símbolos

3. DIRECTOS: el cálculo

4. SUSTITUTIVOS: el morse

(Gutiérrez Rodilla 1998: 27)

Además de estos sistemas la lengua de instrucción escrita emplea otros que desempeñan una función metalingüística y contribuyen a realzar la dimensión didáctica del texto: paréntesis, entrecorridos, subrayados, cursivas, negritas, utilización de colores diferentes para resaltar, por ejemplo, las palabras claves del texto en los manuales escolares, etc.

Para finalizar este apartado diremos que lo que hemos pretendido hasta ahora no es tanto definir la LI sino aproximarnos a una caracterización teórica que de cuenta de sus rasgos principales. Al situarla al lado de las lenguas específicas con las que, como hemos visto, comparte algunas características, nos ayuda a entender su funcionamiento y a extraer convenientes y oportunas conclusiones para su aplicación en la enseñanza de español L2. Somos conscientes, sin embargo, de que en alguno de los planos mencionados, como el lingüístico, la adhesión de la LI a las lenguas de especificidad puede resultar discutible y apriorística, a falta de estudios que lo demuestren. Moreno Fernández (1999: 5) opina a este respecto que la especificidad de la LI está originada más por el tipo de destinatario (criterio

extralingüístico) que por la variedad lingüística misma. Por ello, aunque se refiere a la enseñanza de la LI a inmigrantes como “enseñanza específica”, señala que requiere un tratamiento diferenciado de las tradicionalmente consideradas lenguas de especialidad.

A hilo de las palabras de Moreno Fernández tratemos un aspecto que atañe a la lengua de instrucción en tanto que objetivo de enseñanza de las segundas lenguas en contextos escolares. Nos referimos a la ubicación desde el punto de vista científico de este tipo de enseñanza. Diversas voces (Mateo 1995; Soto Aranda 2001 y más recientemente Hernández y Villalba 2005) secundan lo que el autor parece apuntar con “enseñanza específica” que, según entendemos, la sitúa en el dominio de la enseñanza con fines específicos. Para arrojar luz sobre esta cuestión traemos aquí los criterios que según Vez Jeremías y Oro Cabanas (1988: 611) definen las enseñanzas con fines específicos²⁰:

- carácter específico de sus objetivos, en contraste con los objetivos no-específicos o generales de la enseñanza de lenguas con fines generales
- vinculación a las áreas de actividad definidas con relación a los estudiantes
- capacitación acelerada en un dominio restringido de competencia para la satisfacción de unas determinadas necesidades
- participación en programas o cursos auxiliares con un propósito fundamental de tipo académico, en el caso de la enseñanza con fines académicos
- su actividad dependiente o subsidiaria de otras disciplinas en el sentido de que carece de propósitos propios ya que los toma de ellas

Añadamos a estos, las que, según Dudley-Evans y St. John (1998: 4), son también imprescindibles:

- diseñada para cubrir las necesidades específicas del aprendiz
- utiliza metodología y actividades de las disciplinas o profesión a las que sirve
- se centra en el aprendizaje de las características lingüístico-discursivas propias de la disciplina o actividad profesional

Fácilmente se pueden identificar los criterios mencionados con los siguientes que caracterizan a la enseñanza de las segundas lenguas en el ámbito escolar, y en concreto al español tal como se está desarrollando en nuestro país:

- sus objetivos buscan hacer frente a las necesidades inmediatas que el contexto social y educativo exige a los alumnos inmigrantes (López Pérez 2007a)
- estos objetivos, además, tienen que ser cumplidos en el menor tiempo posible por el carácter de urgencia que las edades de escolarización obligatoria impone al sistema escolar. De hecho este tipo de docencia se ve sometida a limitaciones temporales por el carácter subsidiario de los programas en los que se enseña, que usualmente se conciben como cursos puente hacia las aulas ordinarias (López Pérez 2007a)
- para la consecución del objetivo específico, la enseñanza-aprendizaje de la lengua de la lengua de instrucción, se aconseja una metodología de enseñanza integradora de lengua y contenidos que ejercite a los alumnos en la dinámica de aprendizaje que las diferentes asignaturas plantean así como en los textos propios de cada una de ellas (Muñoz López 1999: 479)

De lo dicho se deduce fácilmente que el tipo de modalidad de enseñanza de la que nos ocupamos cumple los requisitos para ser considerada como una enseñanza con fines específicos y, más concretamente, en un área de esta, la enseñanza con fines académicos. Añadamos finalmente que su campo de acción ha estado reducido tradicionalmente a niveles universitarios o preuniversitarios aunque puede bien extenderse a niveles inferiores, hecho que ya señalaban Dudley-Evans y St. John (1998: 5) a propósito del inglés como segunda lengua en Secundaria.

5. LA VARIEDAD LINGÜÍSTICA EN LA LI. PERSPECTIVAS DE ESTUDIO DESDE LA LINGÜÍSTICA APLICADA

En el apartado anterior hemos situado la LI, aun con reservas, en el espacio de las lenguas especializadas o registros, es decir, como una variedad de lengua funcional con unos rasgos lingüísticos particulares, que cumple con un fin comunicativo concreto –el de la transmisión de conocimientos–, en un ámbito de actividad también concreto, el educativo-escolar.

Según nos explica Coseriu (1978), la lengua de especialidad no constituye un conjunto homogéneo, sino que como manifestación de la lengua natural está sujeta a una variación temporal (diacrónica) y a una variación geográfica (sincrónica y diatópica). Asimismo, en virtud de su carácter especializado, presenta una división horizontal, temática, debida a la pluralidad de disciplinas a las que sirve, y una división vertical, de estilos o grados de abstracción, determinadas por las diferentes situaciones pragmáticas.

Pues bien, las diferentes formas de variación que el autor distingue y la LI admite pueden dar y están dando ya lugar a estudios de indudable valor filológico y también en el campo de investigación educativa: piénsese, por ejemplo, en comparar géneros textuales o aspectos lingüísticos como el léxico en una misma materia en dos periodos temporales diferentes.

Adentrándonos en las divisiones horizontal y vertical, tomamos las palabras de Cabré (1993: 13) refiriéndose a la lengua de especialidad para señalar que la LI “se presenta en variedades alternativas en función de los usos y las circunstancias comunicativas”, es decir, se actualiza bajo formas expresivas distintas según las diferentes situaciones de comunicación. Así, por ejemplo, los elementos lingüístico-discursivos de un examen sobre un tema de una determinada asignatura pueden variar de los encontrados en una conversación entre el profesor y el alumno en clase sobre el mismo tema. De igual manera, dos exámenes escritos del mismo nivel de enseñanza, uno de Matemáticas y otro de Historia, pueden diferir en cuanto a la estructura textual por tratarse de dos materias pertenecientes a dos áreas distintas de conocimiento. Se trata, por tanto, de las variedades funcionales o estilísticas “incluidas en lo que se ha llamado variación DIATÍPICA o DIAFÁSICA”²¹ (Calsamiglia y Tusón 1999: 326). Estas variedades corresponden al conjunto de las producciones verbales o actos comunicativos susceptibles de aparecer en las situaciones de enseñanza/aprendizaje. A este respecto, y por la claridad que ofrece, es obligado acudir a los tres factores ideados por Halliday (1986: 46-51): *campo*, *tenor* y *modo* y que son los que nos informan sobre qué elementos de la situación condicionan la forma lingüística de las variedades funcionales o usos lingüísticos. Volviendo a los ejemplos anteriores, las discrepancias formales entre un examen y una conversación mantenida por un alumno y su profesor se deben al modo o canal de expresión: el examen escrito frente a la conversación oral. Por el contrario, en el caso de dos exámenes de materias distintas, Matemáticas e Historia, en el mismo nivel de enseñanza, son atribuibles al tema tratado, o sea, al campo. Como observamos, son los diferentes

elementos ligados a los factores de situación los que dan cuenta de la variación textual en el aula.

En nuestro caso, nos hemos servido de las tres dimensiones del contexto de situación del lingüista inglés para apuntar futuras vías de estudio que, desde la Lingüística aplicada, se abren para la LI. La explicación pormenorizada que de cada una de ellas ofrecen Calsamiglia y Tusón (*op. cit.*: 328-338) nos ha servido de base para realizar la propuesta que presentamos a continuación en forma de cuadro. A estas han de añadirse las que se van apuntando a lo largo del presente trabajo. Ni unas ni otras, por supuesto, agotan todas las posibilidades de estudio, de la misma forma que las categorías contextuales de las que nos hemos valido no pretenden recoger toda la variación estilística posible, sino más bien servir de criterios de delimitación. Es importante, por último, señalar que cada línea de investigación puede adoptar una triple perspectiva:

- estudios centrados en una asignatura concreta
- estudios interdisciplinares de un nivel determinado de enseñanza
- estudios sobre una misma asignatura en niveles diferentes

CAMPO	Contexto de uso	ACTIVIDAD: enseñanza-aprendizaje de los contenidos de las materias TEMA: asignaturas o materias - Características lingüístico-discursivas: léxico, morfología, sintaxis y organización textual (estudio de registro)
TENOR	Relación entre participantes	INTERPERSONAL - Estilo del profesores - Estilo del alumno - Estilo de los manuales escolares FUNCIONAL (propósito comunicativo) - Tipos de textos y habilidades cognitivas
MODO	Transmisión del mensaje	ORAL - combinación de códigos semióticos y verbales en las prácticas educativas y libros de texto ESCRITO GÉNEROS DISCURSIVOS - exámenes, presentaciones orales, etc.

Fig. 1: Posibles líneas de investigación para la LI.

CONCLUSIONES

Comenzábamos nuestro artículo con un breve repaso de las contribuciones que las diferentes disciplinas, la mayoría de corte pedagógico, han hecho al conocimiento de la lengua de instrucción. Escasos eran los trabajos que la abordaban desde una perspectiva lingüística, es decir, atendiendo a la descripción de los elementos que conforman el sistema de la lengua. Y ello puede ser debido, en nuestra opinión, a que las enseñanzas de las materias escolares no concedían al plano de la expresión un papel de especial relevancia en

sus planteamientos teóricos o didácticos. Este hecho parece haber cambiado por el desarrollo de las teorías socioculturales y constructivistas en educación que lo ponen en un primer plano en el proceso de aprendizaje. Encontramos la huella de estas teorías en los currículos actuales a partir de la introducción del objetivo de carácter transversal de obligado cumplimiento – conocido por LA LECTURA COMPRENSIVA– que insta al tratamiento de aspectos lingüísticos en todas las signaturas de los currículos de Enseñanza Secundaria (art. 19 de la LOGSE, ley Orgánica 1/1999 de 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo).

Por otra parte, al menos en el ámbito español, los estudios estrictamente lingüísticos no se han ocupado especialmente de la lengua de instrucción o los discursos en el aula. Como suele suceder, sólo a partir de los trabajos teóricos que han tenido por objeto primero el texto y luego el discurso se han iniciado estudios más específicos o con aplicación práctica. Son escasas, por tanto, las investigaciones que describen los mecanismos del discurso de instrucción y menores aún las realizadas desde un punto de vista aplicado, centrado en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La aparición en nuestro país de una nueva modalidad de enseñanza en el ámbito escolar, el español como L2, nos lleva a fijarnos en la lengua de instrucción –uno de los principales objetivos de esta docencia–, e incluirla como objeto de investigación en disciplinas como la Lingüística aplicada con el fin de orientar las prácticas didácticas.

Son muchos los aspectos de la lengua de instrucción que pueden ser objeto de estudio desde la disciplina mencionada, algunos de los cuales hemos ido desgranando. Nos parece especialmente interesante profundizar en la cuestión de la transposición didáctica, proceso que consiste en la reformulación conceptual y lingüística de los contenidos de las diferentes áreas del saber para adaptarse a las características cognitivas de los receptores, en nuestro caso los escolares. Describir en qué medida las piezas o estructuras lingüísticas varían dependiendo del grado en que se encuentre el proceso de transposición en una escala de lo más a lo menos complejo o viceversa sería, por ejemplo, de gran utilidad en contextos de aula en los que hallamos distintos niveles de desarrollo lingüístico en los estudiantes. Piénsese en los casos en los que los alumnos inmigrantes comparten nivel escolar con los nativos y cuyo dominio de la lengua de instrucción es menor. Este análisis de los elementos de la lengua por niveles de aprendizaje podría asimismo reparar en la delimitación y explotación didáctica de las expresiones que sirven a las funciones propias del quehacer científico o procesos cognitivos: comparar, definir, categorizar etc.

Respecto a nuestro intento de aproximación teórica a la LI, y aun partiendo de una base teórica todavía limitada, la hemos situado cercana a las lenguas de especialidad, con las que parece compartir ciertas características. Entre las relativas a los planos contextual o pragmático están: la especialización temática, el fin comunicativo –transmisión de conocimientos especializados– o las funciones típicas de algunos de sus rasgos en la expresión de los procesos propios del trabajo intelectual (describir objetos, procesos, comparar, extraer conclusiones etc.). Puede justificarse asimismo la adscripción de la LI a este grupo si se rebajan o matizan las exigencias de ciertos criterios de delimitación, como el de la especialización de los usuarios, ya que su inclusión obliga a admitir entre los destinatarios de la comunicación a usuarios muy poco o nada versados en alguna especialidad. De la misma manera, ambos discursos parecen experimentar por igual el proceso de transposición didáctica. Ciertamente, hemos de admitir que esta ubicación de la LI entre las lenguas de especialidad no puede realizarse sin estas salvedades o matices, con lo que puede considerarse algo forzada. No es menos cierto, con todo, que resulta lícito verlas, más que como discursos estrictamente delimitados, como variedades que pueden tratarse en gradación en función de los usuarios y, especialmente, de los receptores más o menos especializados.

Caben mayores dudas sobre la adhesión de la LI al grupo de las lenguas de especialidad si nos atenemos a criterios puramente lingüísticos. En principio, la lengua de instrucción recurre a medios lingüísticos no muy diferentes de los de la lengua común, lo que no daría pie para considerar la LI como una lengua de especialidad al uso, con lo que estas tienen, por ejemplo, de terminologización o abstracción²². No obstante, la lengua de instrucción engloba diferentes niveles educativos y áreas del saber, sobre todo las del campo de las ciencias, cuya expresión lingüística sí parece cumplir tales requisitos. Ahora bien, a la menor proporción de términos en la LI cabe contraponer otro rasgo también léxico que puede sostener la identificación de la LI como lengua de especialidad o, más claramente, variedad funcional de la lengua: el hecho de que, como ella, se actualiza bajo formas expresivas distintas según su uso y sus circunstancias comunicativas. Como ejemplo de estas actualizaciones pensemos en dos exámenes de materias diferentes que utilizan géneros textuales distintos, o bien la conversación sobre un tema del currículo desplegada entre un profesor y su alumno, o las explicaciones de un libro de texto cualquiera. Acudimos a la propuesta ideada por Halliday para explicar dichas variaciones a partir del análisis de los elementos que intervienen en el contexto de situación. Su reducción a las variables por él denominadas *campo* (contexto de uso), *tenor* (relación entre los participantes) y *modo* (transmisión del mensaje) nos ha dado pie para abrir posibles vías de investigación en el estudio de la LI.

Por último, consideramos que el desarrollo teórico de la enseñanza del español como L2 en contextos escolares en la que se ve implicada la enseñanza de la lengua de instrucción, bien puede hacerse dentro del campo científico del español para fines específicos (EFE) y, en concreto, de un área de este, español con fines académicos. Nos lleva a esta conclusión el hecho de que ambas modalidades comparten rasgos como el tener un fin comunicativo concreto e inmediato, el uso de una metodología semejante a la de las disciplinas para cuyos fines sirven (tanto la escuela en general como las materias particulares en el caso de la L2) y el recurso a una modalidad lingüística propia.

NOTAS

¹ Véanse, por ejemplo, la opiniones en este sentido vertidas en el Diario de Navarra del 7 de agosto de 2004: 27.

² Algunas ideas presentadas en este epígrafe así como en los siguientes, en concreto, las relacionadas con las características lingüístico-discursivas de la LI, fueron ya esbozadas en uno de nuestros anteriores trabajos sobre el léxico de esta modalidad (vid. López Pérez 2005: 534-535).

³ Como se refleja en el título del libro *L'uso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici* publicada por MIUR USR Piemonte (2003) y en un reciente trabajo de Pastor Cesteros (2006) titulado “La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos”. Es preciso señalar, no obstante, el empleo que de *vehicular* se hace también en Lingüística cuando se aplica a la lengua efectiva para la comunicación, por ejemplo, en comunidades plurilingües.

⁴ Letra negrita original del texto.

⁵ Y así como *lengua académica* aparece aplicada a estudios de niveles preuniversitarios, no es raro encontrar alusiones a un idioma “como lengua de instrucción” en niveles universitarios, como, por ejemplo, en el documento administrativo que aparece en la página de Internet <<http://www.upaep.mx/intercambios/internacionales.html#1>>

⁶ El término de *discurso transaccional* fue acuñado por Brown y Yule (1983), quienes lo utilizaron para denominar el tipo de discurso cuya función primordial es la expresión del contenido, el transmitir información, frente a los *discursos interaccionales* que sirven a la expresión personal y a las relaciones sociales. En cuanto a los discursos en el aula, Grandcolas (1980 *apud* Cambra 1998: 232) utiliza para el mismo concepto el término *discurso constitutivo*, “que contiene las formas seleccionadas como contenidos de enseñanza/aprendizaje”, frente al *interactivo* “destinado a mantener relaciones sociales en el aula”.

⁷ Esta idea la encontramos también en Galagowsky *et al.* (1998: 317): “el lenguaje natural funciona normalmente como mediador de las prácticas entre docentes y alumnos, y como sustento y formato de los contenidos específicos”.

⁸ La obra a la que nos referimos constituye el trabajo de investigación que el autor realizó para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Segunda Lengua, presentado en la Universidad de Antonio de Nebrija en el año 2003. Posteriormente, en colaboración con M. T. Hernández, publicó un artículo sobre el mismo tema (vid. Hernández y Villalba 2004).

⁹ El *discurso didáctico* se produce en unas condiciones de “contrato didáctico” en las aulas frente a otro tipo de discursos que también tienen lugar en ellas. A este respecto, Unamuno (2003: 81) distingue entre “conversar en clase”, actividad sujeta a contrato didáctico, y “charlar en clase”, no ligada a él. Cambra Giné (1998: 235-236) nos habla del “contrato didáctico” en estos términos: “En situaciones institucionales de clase, el contrato didáctico está impuesto por las reglas socioculturales y constituye el fundamento de todas las acciones, por el cual el profesor debe ejercer como tal, por tanto debe optimizar y guiar el trabajo de aprendizaje y el alumno puede no solo aceptar sino también exigir esa ayuda”.

¹⁰ No entramos aquí en problemas de nomenclatura. Remitimos a Lerat (1997) para una discusión sobre el tema.

¹¹ Vid. Cabré (1993: 139-140) para los criterios de definición de las lenguas de especialidad.

¹² De ellas Alcaraz y Hughes (2002: 15) dicen: “las utilizan algunos profesionales y expertos para transmitir información y para refinar los términos, los conceptos y los saberes de una determinada área de conocimiento, confirmando los ya existentes, matizando el ámbito de su aplicación y modificando los ya existentes total o parcialmente”.

¹³ Cabré (1993: 137) y Lerat (1997: 58) añaden a estos el canal de transmisión de datos y señalan la lengua escrita como la propia de la comunicación especializada.

¹⁴ Se puede encontrar un resumen en español del original en Blanco Canales (1998: 167).

¹⁵ Caamaño (1998: 7) explica lo que tratamos de decir pero en sentido inverso: “a lo largo de los años de escolarización los conceptos se explican con niveles de formulación progresivamente más complejos, en general, pasando de visiones macroscópicas ligadas a la percepción más inmediata, a visiones microscópicas ligadas a las teorías”.

¹⁶ Este autor toma la definición de *registro* que da P. Matthews (1997: 314), s.v. *register*, en *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*, Oxford: Oxford University Press.

¹⁷ También encontramos esta doble acepción en el *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, de Richards *et al.* (1997: 336).

¹⁸ No obstante, aun tratándose de lenguas marcadamente especializadas como el lenguaje de la ciencia y de la tecnología, la mayoría de los autores coinciden en señalar la dificultad en establecer los límites entre lo específico y lo común; dificultad que se agrava por las diferentes actualizaciones en que cada una de las lenguas de especialidad se muestra en la realidad dependiendo de los factores de la situación comunicativa, como hemos podido ver.

¹⁹ Esta categorización es original de Kocourek (1991: 10-11).

²⁰ Estos autores centran su artículo concretamente en el inglés.

²¹ Las mayúsculas aparecen en el texto original.

²² Téngase en cuenta que no existe unanimidad sobre los rasgos de caracterización lingüística de las lenguas de especialidad, y que los intentos realizados hasta la fecha, pongamos como el de Lerat (1997), no son en ningún caso definitivos.

BIBLIOGRAFÍA

Alcaraz Varó, E. y B. Hughes. 2002. *El español jurídico*. Barcelona: Ariel.

Alcaraz Varó, E. 2002. “La tercera didáctica de las lenguas modernas. Las lenguas de especialidad”. *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Madrid: Secretaría General Técnica. MECD. 95-120.

Álvarez Angulo, T. 1996. “El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales”. *Didáctica (Lengua y Literatura)* 8. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. 22-44.

Álvarez Angulo, T. 1997. “Ciencias del lenguaje y transposición didáctica: notas para una Didáctica de la lengua materna”. *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Eds. F. J. Cantero *et al.* Barcelona: Universidad de Barcelona. 449-452.

Battaner, M. P. 1997. “Los exámenes de las materias curriculares analizados desde la didáctica del texto escrito”. *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad*

- plurilingüe del siglo XXI*. Eds. F. J. Cantero *et al.* Barcelona: Universidad de Barcelona. 37-45.
- Blanco Canales, B. 1998. "Enseñanza de las lenguas especiales a estudiantes extranjeros: programación de unidades didácticas". *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Eds. F. Moreno Fernández *et al.* Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. 165-173.
- Braun, A. 1998. "L'impact de la langue sur l'échec scolaire". *Enseigner et apprendre la langue de l'école. Vers une culture de la réussite pour tous*. Eds. A. Braun y G. Forges. París-Bruselas: De Boeck y Larcier. 17-38.
- Brown, G. y G. Yule. 1983. *Discourse Analysis*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Caamaño, A. 1998. "Problemas en el aprendizaje de la terminología científica. *Alambique* 17: 5-10.
- Caamaño, A. *et al.* 2003. "El lenguaje de la ciencia". *Enseñar y aprender lenguas. Cuadernos de Pedagogía* 330: 76-80.
- Cabré, M. T. 1993. *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida/Empúries.
- Calsamiglia, H. y A. Tusón. 1999. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Cambra Giné, M. 1998. "El discurso en el aula". *Conceptos clave en Didáctica de la lengua y la literatura*. Coord. A. Mendoza Fillola. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. 227-238.
- Castellote Herrero, E. 1995. "Estudio etnográfico del discurso en el aula". *Actas del XI Congreso Nacional de AESLA*. Eds. J. M. Ruiz *et al.* Valladolid: Universidad de Valladolid. 195-202.
- Centre National de Documentation Pédagogique. 2000. *Le français langue seconde*. Paris: Ministère de l'Éducation.
- Chamot, A. U. y J. M. O'Malley. 1994. *The CALLA handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Reading (MA): Addison-Wesley Publishing Company.
- Christ, I. 1996. "Aprender el idioma en las disciplinas no lingüísticas de las secciones bilingües. Aspectos del vocabulario". *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Ed. C. Segoviano. Madrid: Iberoamericana. 59-69.
- Coseriu, E. 1978. "El estudio funcional del vocabulario". *Gramática, Semántica, Universales. Estudios de Lingüística funcional*. Madrid: Gredos. 206-238.
- Cummins, J. 2002. *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: MEC y Ediciones Morata.
- Defensor del Pueblo. 2003. *La escolarización del alumnado inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. 2 vols. [Documento de Internet disponible en <http://www.defensordelpueblo.es/informes2.asp>].
- De Longhi, A. L. T. 2000. "El discurso del profesor y del alumno". *Enseñanza de las Ciencias* 18 (1): 201-216.
- Dudley-Evans, A. y M. J. St. John. 1998. *Developments in ESP. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Galagowsky, L. R. *et al.* 1998. "Problemas con el lenguaje científico en la escuela. Un análisis desde la observación de clases de Ciencias Naturales". *Enseñanza de las Ciencias* 16 (2): 315-321.
- Galagowsky, L. R. y J. C. Muñoz. 2002. "La distancia entre aprender palabras y aprender conceptos. El entramado de palabras-concepto (EPC) como un nuevo instrumento para la investigación". *Enseñanza de las Ciencias* 20 (1): 29-45.
- Gómez Alemany, I. 2000. "Bases teóricas de una propuesta didáctica para favorecer la comunicación en el aula". *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en*

- situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. J. Jorba et al. Madrid: Síntesis. 19-28.
- Gutiérrez Rodilla, B. 1998. *La ciencia empieza por la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico*. Barcelona: Ediciones Península.
- Halliday, M. A. K. 1986 (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Henríquez Salido, M. C. y M. N. De Paula Combar. 1998. *Prefijación, composición y parasíntesis en el léxico de la Jurisprudencia y de la Legislación*. Vigo: Departamento de Filología Española. Universidad de Vigo.
- Hernández García, M. T. y F. Villalba Martínez. 2004. "El español como lengua de instrucción: aproximación al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con estudiantes inmigrantes". *Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares. Glosas Didácticas* 11: 55-65.
- Hernández García, M. T. y F. Villalba Martínez. 2005. "La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes". *Glosas didácticas* 15: 74-83.
- Jorba, J. et al. 2000. *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- Kocourek, R. 1991 (12ª ed. aumentada). *La langue française de la technique et de la science. Vers une linguistique de la langue savante*. Wiesbaden: Oscar Brandstetler Verlag GmbH y Co. KG..
- Lerat, P. 1997. *Lenguas especializadas*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Llobera, M. 1995. "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras". *La enseñanza de las lenguas por tareas*. Coord. M. Siguán, Univ. de Barcelona ICE/Horsori. 17-38.
- Löffler-Laurian, A. M. 1983. "Typologie des discours scientifiques: deux approches". *Etudes de Linguistique Appliquée* 51: 8-20.
- López Pérez, M. V. 2005. "Cuestiones relativas al léxico de la lengua de instrucción para su enseñanza en español /L2 a inmigrantes". *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Coords. M. A. Castillo Carballo et al. Sevilla: Universidad de Sevilla. 534-541.
- López Pérez, M. V. 2007a. "Los objetivos de la enseñanza de L2 en contextos escolares monolingües". *Hyperfeira. Arts & Literatura Internacional Journal*. Issue # 9 [Documento de Internet disponible en <http://www.sinc.sunysb.edu/Publish/hiper/num9/Articulos/lopez.html>]
- López Pérez, M. V. 2007b. "El vocabulario de las asignaturas del currículo escolar: análisis de datos léxicos para su enseñanza en aulas de E/L2". *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*. Ed. E. Balmaseda. Logroño: Universidad de la Rioja y ASELE. vol. 2. 79-794.
- López Pérez, M. V. (en prensa) "La enseñanza del vocabulario de la lengua de instrucción (LI) en E/L2 en contextos escolares: selección de voces y programación". *Actas del Congreso internacional de AESLA*. Madrid, marzo-abril de 2006.
- Mateo García, M. V. 1995. "Enseñanza del español a inmigrantes. Datos empíricos y propuestas teóricas". *REALE* 3: 117-127.
- Matthews, P. 1997. "The Concise Oxford Dictionary of Linguistics". Oxford: Oxford University Press.
- Mendoza Fillola, A. coord. 1998. *Conceptos clave en Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- MIUR USR Piemonte. 2003. *L'uso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici*. Centro Diffusione Lingue Comunitarie. Quaderni 6. Strumenti per la Scuola.

- Moreno Fernández, F. 1998. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Moreno Fernández, F. 1999. "Lenguajes de especialidad y variación lingüística". *Lenguas fines específicos* VI. Eds. Barrueco *et al.* Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá. 3-13.
- Pastor Cesteros, S. 2006. "La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos". *Revista de Didáctica MarcoELE* 2: 2-25. [Documento de Internet disponible en <http://www.marcoele.com>].
- Muñoz López, B. 1999. "Enfoques metodológicos para la enseñanza del español como Segunda Lengua en centros multiculturales". *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*. Ed. F. Cerezal. Madrid: Talasa. 79-90.
- Richards, J. C. *et al.* 1997. *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel Referencia.
- Ruiz Bikandi, U. 2000. "La comprensión y la expresión orales". *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Ed. U. Ruiz Bikandi. Madrid: Editorial Síntesis. 163-186.
- Soto Aranda, B. 2001. "La enseñanza de español L2 como factor de análisis de la adquisición del español en población inmigrante en España: marco de análisis y perspectivas". *Quaderns digitals* 25 (monográfico sobre LE). [Documento de Internet disponible en <http://www.quadernsdigitals.net/articuloquaderns.asp?IdArticle=4565>].
- Trujillo Sáez, F. 2002. "Enseñanza del español a inmigrantes en el contexto educativo". *Frecuencia L* 20: 7-11.
- Unamuno, V. 2003. *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó.
- Vázquez, G. E. *et al.* 2002. *El discurso académico escrito. Proyecto ADIEU*. Madrid: Edinumen.
- Vez Jeremías, J. M. y J. M. Oro Cabanas. 1988. "La orientación y el propósito en el aprendizaje lingüístico. Algunas consideraciones ante la demanda del inglés con fines específicos". *La enseñanza de la lengua con fines específicos. Actas del V Congreso Nacional de ASELE*. Eds. M. V. Romero Gualda *et al.* 601-612.
- Vila, I. 1987. "Lengua materna, lengua de instrucción y enseñanza bilingüe en el estado español". *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Madrid: MEC. 229-234.
- Villalba Martínez, F. 2003. *Comprensión del discurso expositivo del profesor en contextos escolares por estudiantes nativos y no nativos*. Trabajo de investigación inédito presentado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Segunda en la Universidad Antonio de Nebrija. Madrid.